

Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos*

María Isabel Toledo Jofré* – Abraham Magendzo Kolstrein*

Virna Gutiérrez Gianella* – Ricardo Iglesias Segura* – Ramón López-Facal*

Fecha de recepción: 16 de mayo de 2014
Fecha de aceptación: 30 de septiembre de 2014
Fecha de modificación: 03 de diciembre de 2014

DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>

RESUMEN

En este artículo se analiza lo que informan los estudiantes sobre la enseñanza de los “temas controversiales” durante el primer ciclo de enseñanza secundaria. Se encuestaron 1.210 estudiantes chilenos de una muestra no-probabilística, aleatoria y estratificada. Se utiliza estadística descriptiva y se construye una tipología de profesores. Los temas más controversiales corresponden a violaciones de derechos humanos. No existe correlación entre nivel de controversia y su enseñanza. Los profesores presentan distintas interpretaciones y desarrollan actividades, estrategias, procedimientos didácticos y evaluaciones innovadores. Los estudiantes asumen un rol activo, valoran el diálogo, solicitan la opinión del profesor y desean construir sus interpretaciones sobre la historia. Pero, para que la transformación pedagógica ocurra, se requiere el despliegue de prácticas empoderadoras y transformadoras.

PALABRAS CLAVE

“Temas controversiales”, historia, enseñanza secundaria, currículum, estudiante.

-
- * Este artículo es producto del Proyecto de Investigación FONDECYT 1120742: Estudio sobre la enseñanza de los ‘temas controversiales’ en el curso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, durante el primer ciclo de enseñanza media. Análisis de las estrategias de afrontamiento, financiado por Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica.
 - ✦ Doctora en Ciencias de la Educación por la Université Catholique de Louvain (Bélgica). Profesora de la Universidad Diego Portales (Chile). Entre sus últimas publicaciones se encuentran: Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales desde la perspectiva de los profesores (en coautoría con Abraham Magendzo, Virna Gutiérrez y Ricardo Iglesias). *Revista Estudios Pedagógicos* (en impresión 2015), y Golpe de Estado y dictadura militar: estudio de un caso único de la enseñanza de un ‘tema controversial’ en un sexto año básico de un colegio privado de la Región Metropolitana - Santiago, Chile (en coautoría con Abraham Magendzo). *Psyke* 22, n° 2 (2013): 147-160. Correo electrónico: maria.toledo@udp.cl
 - ✦ Doctor en Educación por la University of California, Los Ángeles (Estados Unidos). Profesor de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Entre sus últimas publicaciones se encuentran: Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales desde la perspectiva de los profesores (en coautoría con María Isabel Toledo, Virna Gutiérrez y Ricardo Iglesias). *Revista Estudios Pedagógicos* (en impresión 2015), y Golpe de Estado y dictadura militar: estudio de un caso único de la enseñanza de un ‘tema controversial’ en un sexto año básico de un colegio privado de la Región Metropolitana - Santiago, Chile (en coautoría con María Isabel Toledo). *Psyke* 22, n° 2 (2013): 147-160. Correo electrónico: abrahammagendzo@gmail.com
 - Magíster en Ciencias de la Ingeniería por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de la Universidad Diego Portales (Chile). Entre sus últimas publicaciones se encuentran: Empathy, Sex and Fluid Intelligence as Predictors of Theory of Mind (en coautoría). *Personality and Individual Differences* 54, n° 5 (2013): 616-621, y Descripción y análisis de la Ley sobre violencia escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos* 39, n° 1 (2013): 377-391. Correo electrónico: virna.gutierrez@udp.cl
 - * Máster en América Latina Contemporánea por la Universidad Alcalá de Henares (España). Profesor del Instituto de Historia en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Entre sus últimas publicaciones se encuentran: El papel de la educación en la construcción del Estado nacional chileno en el siglo XIX. En *Nación y nacionalismo en Chile. Siglo XIX*. Tomo II, eds. Gabriel Cid y Alejandro San Francisco. Santiago: Centro de Estudios Bicentenario, 2009, 39-72, y La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile. Una tarea pendiente en el mundo escolar (en coautoría con Nelson Vásquez). En *Historia, memòria i ensenyament de la història*, eds. Joan Pagès y Paula González. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2010, 103-120. Correo electrónico: riglesia@ucv.cl
 - Doctor en Historia por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Profesor titular de la Universidad de Santiago de Compostela. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea* 94, n° 2 (2014): 273-285, y Eurocentric History in Spanish Textbooks (en coautoría con Manuel Pousa). *International Journal Historical Learning, Teaching and Research* 12, n° 1 (2013): 107-120. Correo electrónico: ramon.facal@usc.es

The Teaching of “Controversial Issues” Throughout History, from the Perspective of Chilean Students

ABSTRACT

This article analyzes students’ statements regarding the teaching of “controversial issues” during the first cycle of secondary school. The survey covered 1,210 Chilean students in a random, stratified, non-probabilistic sample. Descriptive statistics were used and a typology of teachers was defined. The most controversial issues correspond to human rights violations. There is no correlation between the level of controversy of a topic and its teaching. The teachers present different interpretations and develop innovative activities, strategies, teaching procedures and evaluations. Students play an active role, value dialogue, ask for their teacher’s opinion, and want to construct their own interpretations about history. However, in order for a pedagogical transformation to occur, empowering and transformative practices must be deployed.

KEY WORDS

“Controversial issues,” history, teaching secondary schools, curriculum, student.

Ensino de “temas polêmicos” no curso de história, a partir da perspectiva dos estudantes chilenos

RESUMO

Neste artigo se analisa o que informam os estudantes sobre o ensino dos “temas polêmicos” durante o primeiro ciclo de ensino secundário. Entrevistaram-se 1.210 estudantes chilenos de uma amostra não probabilística, aleatória e estratificada. Utiliza-se estatística descritiva e se constrói uma tipologia de professores. Os temas mais polêmicos correspondem a violações aos direitos humanos. Não existe correlação entre o nível de controvérsia do tema e seu ensino. Os professores apresentam diferentes interpretações e desenvolvem atividades, estratégias, procedimentos didáticos e avaliações inovadoras. Os estudantes assumem um papel ativo, valorizam o diálogo, solicitam a opinião do professor e desejam construir suas interpretações sobre a história. Porém, para que a transformação aconteça, é necessário o desdobramento de práticas empoderadoras e transformadoras.

PALAVRAS-CHAVE

“Temas polêmicos”, história, ensino secundária, currículo, estudante.

Introducción

Desde mediados del siglo XIX, el Estado chileno asumió la responsabilidad de la educación con un sentido “civilizador” y “moralizador” del pueblo. La enseñanza de historia de Chile, geografía, y de la Constitución del Estado, se convirtió en un recurso para persuadir a los ciudadanos para que participasen del sistema político a través del sufragio (Egaña 2000). Se trataba de construir la identidad nacional a través del aprendizaje de lo patriótico, lo cívico, y de la transmisión de valores asociados a ello (Iglesias 2009, 42-43). Iniciado el siglo XX, esta concepción se incorporó a la formación de profesores normalistas y preceptoras (Ley N° 3.654 del 26 de agosto de 1920), porque en el proyecto republicano de generalización de la educación, eran los encargados de formar las nuevas generaciones (Rengifo 2012). A partir de ese momento se enseñaron los orígenes del pueblo chileno, las

dificultades de la instalación del proyecto civilizador y los factores que impulsaron la construcción de la nación. Los conflictos y las crisis se presentaron como amenazas a la construcción de la nación (Sagredo y Serrano 1994).

A mediados del siglo XX, una reforma educativa impulsó la democratización, la educación para la vida, la responsabilidad sociocultural de la educación, la educación para la transformación social y la participación en el sistema educacional (Oliva 2010). El conocimiento se concibió como un contenido que el profesor transmitía y el estudiante aprendía, clasificado en materias especializadas y presentadas en orden secuencial (Brunner 1980). Posteriormente, el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) diseñó un nuevo programa educacional de “[...] carácter nacional, productivo, científico, social e integral, persiguiendo como objetivos la igualdad y el

desarrollo de las capacidades humanas, a través de esta nueva organización escolar con participación democrática directa” (Aravena y Zúñiga 2012, 12). Este proyecto no se ejecutó a causa del golpe de Estado de 1973.

Tras el golpe de Estado que derrocó al gobierno de Salvador Allende e instauró una dictadura hasta 1990, se excluyeron contenidos de los programas de estudio, se eliminaron el debate, la participación y el pluralismo (Valenzuela, Labarrera y Rodríguez 2008). Se promovió la formación de patriotas al servicio de la institucionalidad militar (Reyes 2002). Se enseñaron hazañas bélicas y los valores de quienes se han sacrificado por la patria (Henríquez 2011). Se enseñó la historia de la élite capitalina (Sagredo y Serrano 1994) y se prohibieron la política contingente, el humor sobre el régimen militar y la distorsión de los valores patrios (Ministerio de Educación 1974, citado en Briones *et al.* 1984). Antes de abandonar el poder, los militares instauraron un organismo autónomo (Consejo Superior de Educación) para restringir la acción del Estado en materia curricular y asumir el control ideológico del currículum.

El currículum chileno —como lo ha sido desde el inicio del sistema escolar— es de carácter nacional y obligatorio para todos los establecimientos educacionales, independientemente de su forma de administración. Desde 1982, los establecimientos educacionales se diferenciaron por su dependencia: municipales (financiados por el Estado), particulares subvencionados (cofinanciados por el Estado y las familias) y particulares pagados (financiados exclusivamente por las familias). Ocho son los años de educación primaria (6-13 años), y cuatro años los de la educación secundaria (14-17 años). Ésta está organizada en dos ciclos de dos años cada uno.

La Reforma curricular de 1996 definió un Marco Curricular que estableció los Objetivos Fundamentales (capacidades que contribuyen al proceso global de enseñanza-aprendizaje) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (conocimientos específicos y prácticas que permiten desarrollar habilidades y actitudes para alcanzar los objetivos fundamentales). Este Marco Curricular organizó la formación en nueve sectores; uno de ellos es el de Historia y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación 2005), que integra geografía, educación cívica y economía, desde una perspectiva interdisciplinar. Este sector “tiene por propósito desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralis-

mo, y valoración de la democracia y de la identidad nacional” (Ministerio de Educación 2005, 95). Para este sector, se propone implementar metodologías adecuadas a las características de los estudiantes y reconocer sus conocimientos previos, con el fin de generar aprendizajes significativos a través de actividades que promuevan la exploración, la búsqueda de información y la construcción de nuevos conocimientos. Además, esta asignatura se concibe como un eje de la formación ciudadana (Gysling 2001).

Esta concepción curricular, como plantean Carretero y Montanero (2008, 134), dejó atrás “el papel moralizante y aleccionador” que tuvo la enseñanza de la historia, para definir que su función es la “formación de ciudadanos críticos y autónomos”. Por ello, el propósito de la enseñanza de la historia en la escuela es que los estudiantes “[...] comprendan mejor el mundo en el que viven” (Fink y Heimberg 2006, 45), que construyan sus propios conocimientos para que sean capaces de ubicarse en su mundo (Pagès 2002) y de participar activamente en una sociedad democrática (National Council for the Social Studies 2010; Laville 2000; Pagès 2002 y 2007). Se asume que se debe preparar a los estudiantes para que participen en la vida social, económica, política y cultural de su comunidad, de su país y del mundo globalizado (Pagès 2007). Para ello, se necesita que desarrollen una perspectiva crítica y problematizadora de la realidad social (Hurst y Ross 2000), que aprendan a tomar decisiones informadas y razonadas, que se orienten a la búsqueda del bien público (National Council for the Social Studies 1994; Pagès 2007) y que potencien sus capacidades intelectuales y afectivas (Laville 2000).

Entonces, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que es parte constituyente del currículum chileno, se instituye en un espacio curricular privilegiado para la formación de una ciudadanía informada, crítica, socialmente responsable y activa en la construcción de un sociedad justa, equitativa y democrática. Para que esto suceda, los estudiantes deben investigar, analizar y resolver problemas sociales (Chilcoat y Ligon 2003) relevantes para su presente (Laville 2003; Pagès 2007).

Los programas de estudio de esta asignatura, desde 2009, luego de un ajuste curricular, indican para el primer año de secundaria la enseñanza de contenidos históricos de carácter universal, desde la Primera Guerra Mundial hasta el mundo actual globalizado (siglos XX y XXI); el segundo año incluye contenidos referidos a la historia de Chile, desde el mundo indígena precolombino hasta fines del siglo XIX. La formación continúa con la ense-

ñanza de la historia contemporánea de Chile en tercer año, e historia del mundo actual en cuarto año (Ministerio de Educación 2009).

Aunque muchos de los tópicos abordados en esta asignatura y otras clases de historia corresponden a “temas controversiales” (Crick 1998, en Levinson 2006)—las guerras, las revoluciones, los movimientos emancipadores, los golpes de Estado, los Derechos Humanos, etcétera— (Advisory Group on Citizenship 1998), el currículo chileno, en general, y los programas de la asignatura de historia, en particular, no se presentan desde una perspectiva controversial.

Los “temas controversiales” son tópicos sobre los cuales no existe consenso (Advisory Group on Citizenship 1998); sobre los que no hay una respuesta o solución única (Simonneaux 2011), ni consenso científico (Tutiaux-Guillon 2010). Son temas que producen debates (Legardez 2003) en la esfera científica, en los medios de comunicación y en la escuela (Legardez y Simonneaux 2006). Producen opiniones contrapuestas, enfrentamiento social (López-Facal 2010), conflictos (Vashist 1993, citado en Asimeng-Boahene 2007). Dividen a la sociedad porque distintos grupos producen argumentaciones diferentes sobre ellos (Bailey 1975, citado en Oulton *et al.* 2004; Stradling 1984, citado en Harwood y Hahn 1990), promueven explicaciones y/o soluciones que son irreconciliables (Crick 1998; Oulton, Dillon y Grace 2004; Wales y Clarke 2005, citado en Levinson 2006; Stradling 1985, citado en Oulton *et al.* 2004). La diversidad de argumentaciones se origina en valores (Stradling 1984, citado en Harwood y Hahn 1990) y/o representaciones sociales diferentes. Movilizan valores e intereses y son políticamente sensibles (Tutiaux-Guillon 2012); interpelan las prácticas de los actores sociales (Legardez 2003), desatan emociones, activan la memoria e impelen a la toma de posición (Tutiaux-Guillon 2010).

Los profesores necesariamente se posicionan ante la enseñanza de estos tópicos. Hay profesores que reconocen que el tema es polémico, pero evitan enseñarlo o no lo enseñan (Corngold y Waddington 2006; Vandenberg 2009). Otros profesores enseñan sólo los aspectos que no producen polémicas (Vandenberg 2009). Hay también profesores que reconocen la existencia de diferentes interpretaciones sobre un mismo tema, pero sólo presentan su propia perspectiva. Un profesor asume una posición neutral cuando presenta diferentes interpretaciones sobre el mismo tópico (Hess 2004; Stradling, Noctor y Baines 1984, citado en Cotton 2006) y modera la discusión de los estudiantes (Stenhouse 1983, citado en Oulton *et al.* 2004). Es “neutral activo” si no manifiesta su opinión (Vandenberg 2009), y “neutral comprometido” cuando presenta su po-

sición (Kelly 1986, citado en Oulton *et al.* 2004). El profesor asume una postura crítica cuando presenta las interpretaciones construidas desde la perspectiva de los oprimidos (Applebaum 2003, citado en Corngold y Waddington 2006). Un profesor adoctrina cuando transmite sus convicciones morales como certezas que el estudiante debe asimilar, sin la posibilidad de acceder a discursos alternativos, cuando no es crítico (Oulton *et al.* 2004), cuando transmite como verdades argumentaciones no verificadas. También se adoctrina si se presentan proposiciones dogmáticamente (Finkin *et al.* 2007), se expone sólo una versión de la historia, y cuando no se presentan evidencias (Hocutt 2005; Siegel 1987, citado en Cuypers y Ishtiyaque 2006; Hanks 2008; Merry 2005).

Por todo lo anterior, se realizó una investigación cuyo objetivo fue describir la enseñanza de los “temas controversiales” en los cursos de historia del primer ciclo de enseñanza secundaria, desde la perspectiva de los profesores y de los estudiantes. Lo reportado por los profesores ya fue publicado (Toledo *et al.* 2015). Por ello, en este artículo se analiza lo que informan los estudiantes sobre la enseñanza de los “temas controversiales” durante el primer ciclo de enseñanza secundaria.

Metodología

La población fue definida por el conjunto de establecimientos educacionales urbanos de la Región Metropolitana de Santiago de Chile que imparten educación secundaria. El marco de la muestra fue el Directorio oficial de establecimientos de 2010 del Ministerio de Educación. La unidad de análisis fue el estudiante que ha cursado el primer ciclo de enseñanza secundaria, es decir, en 2012 estaba cursando su tercer año de secundaria.

Se utilizó una muestra no probabilística, aleatoria, estratificada con afijación proporcional. La muestra fue bietápica: se seleccionaron los establecimientos, se eligió al o los profesor(es) que había(n) impartido clases a un mismo curso, y luego se identificó a los estudiantes. La técnica de recolección de información fue la encuesta, y el instrumento, un cuestionario autoadministrado.

Para seleccionar los “temas controversiales” se utilizó la técnica Juicio de experto. Para ello, se construyó un listado de tópicos presentes en los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del primer ciclo de educación secundaria (primer y segundo años de secundaria), que el equipo de investigadores identificó como “temas controversiales”, con base en dos criterios. Un criterio

histórico, es decir, acontecimientos, procesos o etapas históricos que han generado interpretaciones, posiciones y/o acciones irreconciliables a nivel social, y otro historiográfico, a saber, tópicos que han dado origen a debates en el ámbito disciplinario. Esto, con el objetivo de verificar la existencia de material historiográfico para cada tópico, que permitiera construir una planificación de clases. Frente a cada tema, se explicitaron la controversia social y las tesis historiográficas en disputa. El material fue enviado a catorce jueces: historiadores, profesores de historia, científicos políticos y sociólogos. Se les solicitó pronunciarse sobre la disputa disciplinar y el grado de controversia social. Los jueces confirmaron que los quince tópicos presentados eran controversiales tanto a nivel social como historiográfico.

Con estos quince tópicos se construyó la primera parte del cuestionario, puesto que, utilizando una escala de Likert, se consulta sobre su grado de controversia. Las otras preguntas fueron elaboradas con indicadores extraídos de los referentes teóricos existentes sobre la enseñanza de los “temas controversiales”. Algunas preguntas interrogan sobre la presencia o ausencia de un indicador y otras consultan el grado de acuerdo con afirmaciones específicas.

Los instrumentos fueron aplicados en 97 establecimientos educativos: 28 municipales, 59 particulares subvencionados y 10 particulares pagados. Se encuestó a 1.210 estudiantes de tercer año de enseñanza secundaria (16 y 17 años), es decir, ya habían finalizado su primer ciclo de enseñanza secundaria. El 52,1% eran mujeres y el 45,4% hombres. Se contó con la autorización de los directores de los establecimientos educativos, el asentimiento de todos los estudiantes y los consentimientos de los padres y/o apoderados de los estudiantes.

Para el análisis de la información, se aplicó estadística descriptiva. Luego, se construyó una tipología de profesores según su estrategia de posicionamiento frente a la enseñanza de los “temas controversiales”. Para ello, se utilizaron preguntas del cuestionario construidas para operar como indicadores de la estrategia de acción del profesor.

Resultados

“Temas controversiales”

Según los estudiantes, todos los temas estudiados en los cursos de historia son controversiales en algún grado. Sin embargo, algunos son percibidos por más de la mitad

de los estudiantes como muy controversiales. Los tres temas más controversiales, según los estudiantes, son: el terrorismo de Estado y las violaciones de los Derechos Humanos en América Latina, 66,4%; la disminución y destrucción de la población indígena, 65,1%; y el genocidio judío, 58,9%. También son muy controversiales, para más de la mitad de los estudiantes, el rol del Estado en el desarrollo social y económico, 56,6%; la Guerra Fría, 53,7%; los movimientos revolucionarios en América Latina, 53,0%; el crecimiento económico y distribución de la riqueza, 52,3%, y la conformación del territorio nacional, 51,0% (ver la imagen 1).

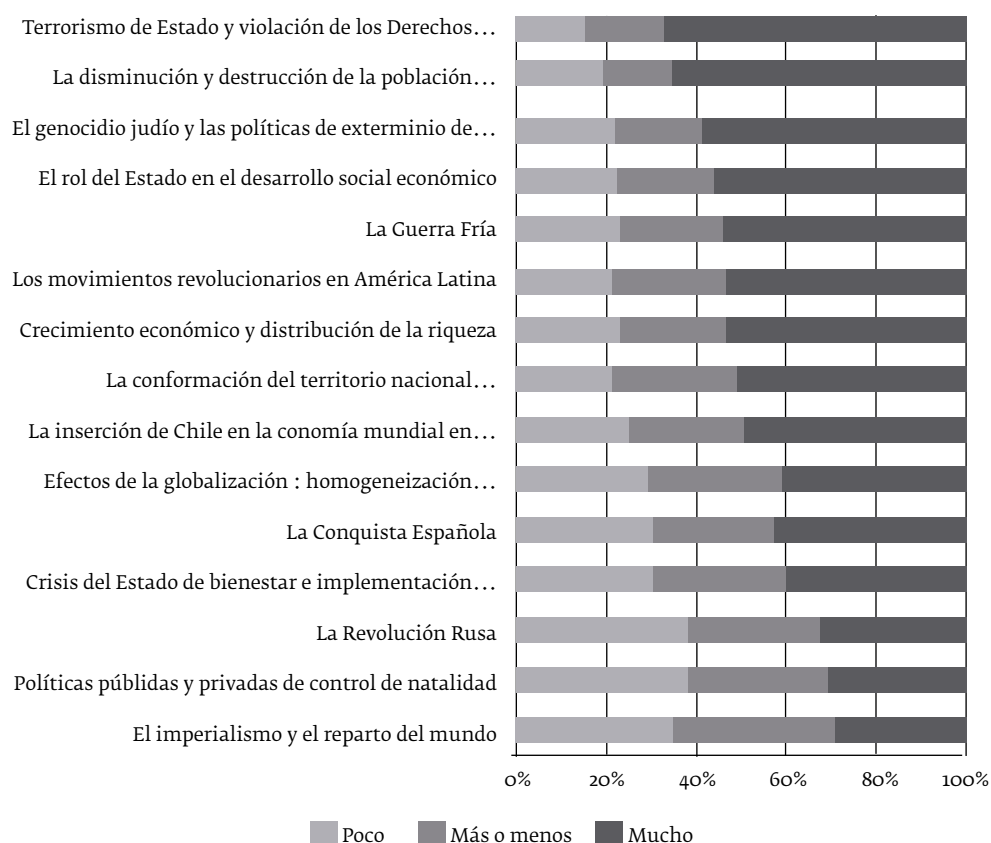
Los temas identificados como altamente controversiales por un porcentaje inferior al 50% de los estudiantes son: la inserción de Chile en la economía mundial en el siglo XIX, 48,7%; los efectos de la globalización, 42,1%; la Conquista española, 41,6%; la crisis del Estado de bienestar, 37,6%; la Revolución Rusa, 33,2%; las políticas de control de natalidad, 31,4%; y el imperialismo, 30,8%.

Casi la mitad de los estudiantes (el 49,5%) afirma que el terrorismo de Estado y las violaciones de los Derechos Humanos en América Latina no fueron enseñados en 2012. Lo mismo sucedió con las políticas públicas y privadas de control de natalidad, según el 44,6%. El 36,0% informa que no se analizaron la crisis del Estado de bienestar y la implementación de políticas neoliberales. El mismo porcentaje de estudiantes reporta que los profesores no enseñaron los movimientos revolucionarios en América Latina; y el 29,9% informa que el profesor no enseñó el tema del genocidio judío y las políticas de exterminio de pueblos (ver la imagen 2).

El 50% de los estudiantes declara que cuando se trabajó un “tema controversial”, se iniciaron conflictos entre los estudiantes, aunque el 48,6% considera que no se produjeron. El 47,7% reconoce la existencia de discusiones; el 7,2%, de agresiones verbales; el 3,4% indica que se dejó de hablar a un compañero, y el 2% reporta agresiones físicas. El 23,3% de los estudiantes declara que se originaron conflictos entre estudiantes y profesores.

El 54,2% de los estudiantes pocas veces conversó con sus familiares sobre el tema tratado en clase antes que el profesor lo enseñara. Sin embargo, después de clases, el 57,0% de los estudiantes conversó con sus compañeros del curso sobre el “tema controversial” estudiado; el 42,7%, con su madre y/o padre; el 24,3%, con sus profesores; el 21,7%, con sus hermanos y/o primos; y el 15,3%, con sus abuelos. Sólo el 26,6% no conversó con nadie después de la clase.

Imagen 1. “Temas controversiales” ordenados según el porcentaje de mayor conflictividad declarada por los estudiantes



Nota: cada barra representa la distribución en porcentaje de la calificación según grado de conflictividad atribuido a cada tema.

Fuente: elaboración propia en base a cuestionario aplicado a 1.210 estudiantes de tercer año de enseñanza secundaria (16 y 17 años), que asisten a 97 establecimientos educacionales urbanos de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

Sobre el profesor

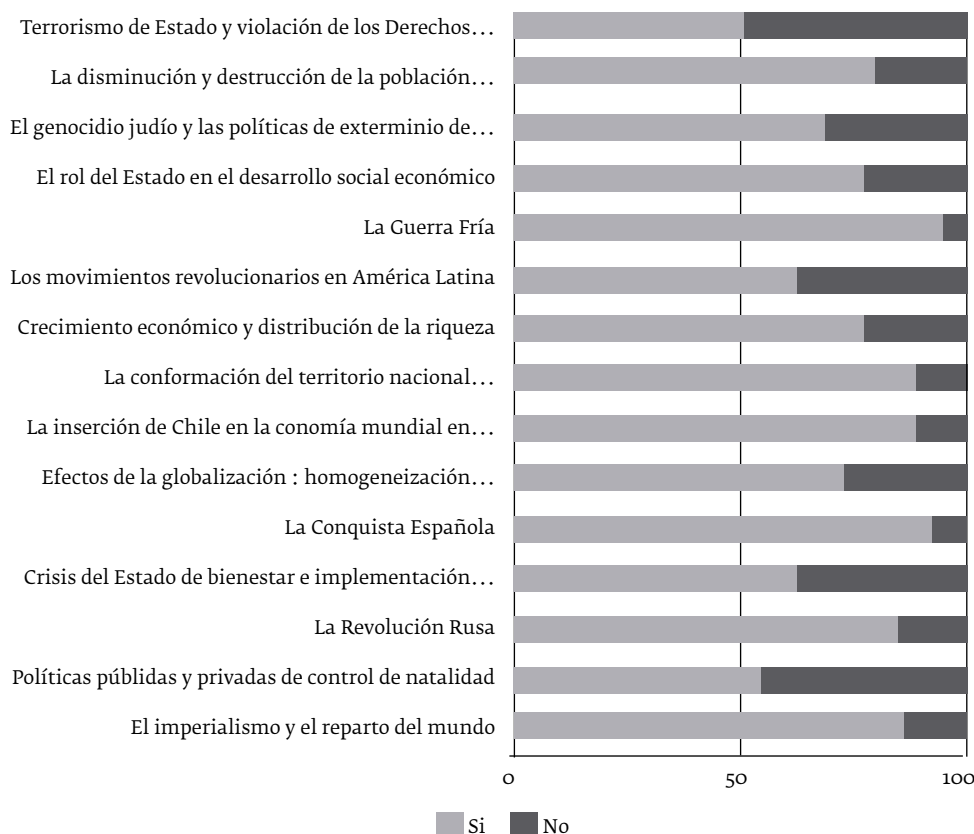
Posicionamiento del profesor

Las respuestas de los estudiantes permiten categorizar a sus profesores, aunque el 23,4% de los estudiantes no identifica la posición que asume su profesor cuando enseña un “tema controversial”. Pero un 32,8% de los estudiantes declara que su profesor presenta distintas interpretaciones sobre un mismo acontecimiento. Según los estudiantes, un 3,5% puede clasificarse como profesores que actúan como si existiera sólo una interpretación de los acontecimientos; un 2,9% parece reconocer que existen diferentes interpretaciones, pero no las enseña; y un 2,6% enseña sólo los elementos objetivados del tópico. Sin embargo, los estudiantes no ubican en ninguna de las categorías al 34,8% de los

profesores. Esto debido a que los profesores despliegan acciones contradictorias entre sí.

Según el 31,2% de los estudiantes, el profesor evitó influir en las opiniones de los estudiantes cuando enseñó un “tema controversial”. El 7,1% reporta que el profesor utilizó bromas, ironías y burlas para mostrar que no estaba de acuerdo con alguna interpretación de la historia, y según el 12,4% de los estudiantes, el profesor manipuló emociones para convencer a los estudiantes de su manera de interpretar los acontecimientos. En ambos casos, se trata de acciones adoctrinadoras.

El 30,4% de los estudiantes escuchó a su profesor decir que aprender historia sirve para ser mejor persona, buen padre y buen ciudadano. Además, según el 8,7%, el profesor dijo

Imagen 2. Temas enseñados en 2010 y/o 2011, ordenados en forma descendente, según conflictividad

Nota: cada barra muestra el porcentaje de estudiantes que declaraban haber sido o no instruidos en dicho tema.

Fuente: elaboración propia en base a cuestionario aplicado a 1.210 estudiantes de tercer año de enseñanza secundaria (16 y 17 años), que asisten a 97 establecimientos educacionales urbanos de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

que en las pruebas no aceptaría opiniones distintas a la expuesta en las clases. El 14,5% de los estudiantes considera que a veces el profesor planteó opiniones que no concuerdan con lo postulado por los historiadores; y el 14,0% indica que en algunas ocasiones el profesor no presentó evidencias que fundamentaran sus argumentos. Se trata de profesores que, desde una concepción tradicional de la historia, despliegan acciones de adoctrinamiento en su clase. Lo que se corresponde con que el 33,5% de los estudiantes espera que el profesor les indique expresamente cuál es la interpretación correcta de la historia, y el 12,9% considera que los estudiantes no tienen conocimientos y/o capacidades suficientes para opinar sobre la historia. Ellos también mantienen una concepción tradicional de la historia, puesto que esperan que se les transmita la “historia oficial” y puedan restituir sus aprendizajes al profesor. En coherencia

con esto, el 30,8% de los estudiantes piensa que al profesor le gustaría que los estudiantes se adaptaran y respetaran las normas y los valores sociales establecidos sin cuestionarlos. Sin embargo, el 67,3% de los estudiantes piensa que su profesor de historia desearía que sus estudiantes tuvieran una actitud crítica sobre la sociedad en que viven. Esto refleja que los estudiantes han asumido que interpretar el pasado es una acción interpretativa y que el aprendizaje de la historia entrega competencias necesarias para participar activamente en la sociedad.

Didáctica

El 92,0% de los estudiantes escuchó una clase expositiva cuando el profesor de historia enseñó un “tema controversial”; el 78,8% construyó una línea de tiempo; el

76,1% vio un documental o película; el 75,6% construyó cuadros, esquemas y/o marcos conceptuales; el 72,7% buscó información en internet; el 69,9% trabajó con el libro del estudiante; el 66,2% realizó una investigación; el 62,2% expuso un trabajo; el 61,8% buscó conceptos en libros, internet, etcétera. El 61,3% de los estudiantes contestó un cuestionario; el 60,3% analizó gráficos y/o esquemas; el 49,6% conversó en grupo sobre el tema; el 38,8% leyó libros sobre la época estudiada; el 37,9% escribió un ensayo; el 35,0% copió un texto; el 31,0% escuchó o leyó testimonios. El 29,9% participó en una lectura dirigida; el 28,5% construyó sus propias interpretaciones sobre los acontecimientos; el 27,6% construyó un portafolio; el 26,1% participó en un debate; el 25,3% construyó fichas. El 25,1% de los estudiantes completó frases; el 22,1% visitó un lugar histórico; el 21,7% leyó noticias de diarios de la época; el 14,9% preparó un noticiero o diario de la época; el 13,9% encuestó o entrevistó a familiares; el 13,9% memorizó un texto; y el 9,2% escuchó música de la época estudiada.

Según lo reportado por los estudiantes, el 30,3% de los profesores realizó actividades que pueden ser categorizadas como propias del estilo tradicional de la enseñanza de la historia, es decir, presentar un documental o película, analizar gráficos y/o esquemas, leer diarios, revistas y/o libros sobre la época, construir cuadros, esquemas y/o definiciones, construir una línea de tiempo, leer el texto del estudiante, completar fichas, visitar un lugar histórico, copiar un texto y/o memorizar un texto. Pero, según el 55,3% de los estudiantes, los profesores utilizan metodologías activas, a saber: aplicación de un cuestionario o entrevista a familiares, reflexiones grupales sobre los temas o debates, preparación de un noticiero o diario de la época, exposición de testimonios de personas que vivieron en la época estudiada, búsqueda de información en internet, investigaciones sobre un tema, personaje o período histórico, exposiciones, presenta música de la época estudiada, solicita buscar conceptos en libros, internet, etcétera, presenta frases para comentar, solicita a los estudiantes que construyan sus propias interpretaciones de los acontecimientos, demanda la escritura de un ensayo, la construcción de un portafolio y/u organiza lecturas dirigidas. Mientras que el 14,4% de los profesores realiza actividades de ambos tipos.

El 71,9% de los estudiantes analizó imágenes, fotografía, dibujos, etcétera; el 68,3% analizó documentos; el 61,2% analizó documentales o películas. Pero también, el 54,6% de los estudiantes trabajó fuentes históricas; el 45,2% construyó conceptos; el 21,7% participó en debates;

el 24,2% escribió ensayos; y el 5,8% participó en foros en internet o redes sociales.

El 88,3% de los estudiantes escuchó al profesor relatar cómo sucedieron los hechos en un momento de la historia; el 76,4% escuchó al profesor explicar las causas y consecuencias de los acontecimientos; el 70,6% trabajó el tiempo histórico; el 65,39% analizó fuentes históricas; el 64,2% analizó y/o aplicó conceptos históricos, el 55,4% investigó; el 50,4% comparó hechos y/o procesos históricos; y el 30,5% formuló hipótesis.

El 84,7% de los estudiantes indica que durante la clase, el profesor utilizó el texto de estudio, y el 75,0% declara que expuso imágenes. El 58,3% indica que el profesor presentó documentales, y el 56,8%, que utilizó documentos históricos; el 43,7% declara que se expusieron cuadros estadísticos, gráficos y/o cifras relacionadas con el tema estudiado. El 33,4% informa que el profesor llevó a la sala textos de historiadores, y el 17,3%, que se realizaron salidas a terreno; el 16,6% trabajó con testimonios de personas que vivieron los hechos, y el 15,4% reporta que el profesor presentó diarios y/o revistas actuales que se relacionaban con el tema estudiado.

Evaluación

El 88,6% de los estudiantes fue evaluado con preguntas de desarrollo, el 82,0% respondió preguntas de selección múltiple. Al 61,6% el profesor le calificó un informe de investigación. Para los mismos efectos, el 46,8% realizó una exposición oral, y el 41,6%, un ensayo. El 15,4% resolvió un problema, y el 15,2% confeccionó un portafolio. El 8,4% fue evaluado durante su participación en un juego de roles o interpretación teatral. Un 1,8% de los estudiantes no fue evaluado cuando se analizó un “tema controversial”.

Según el 76,8% de los estudiantes, el profesor evaluó la ubicación de los acontecimientos en el tiempo. El 70,8% reporta evaluación de conceptos de historia y de ciencias sociales; el 70,4%, la ubicación del lugar de los hechos o de la vida de los personajes. El 64,7% indica que el profesor evaluó la memorización de fechas, personas y/o hechos; el 62,7%, la capacidad de buscar y organizar información histórica. Según el 58,4%, se midió la capacidad reflexiva. El 46,1% señala la ubicación espacial, y el 46,1%, la capacidad de comunicación oral y escrita. Según el 34,9%, se evaluó el conocimiento de narrativas historiográficas sobre los temas tratados; según el 29,5%, la empatía histórica. El 29,4% indica que se evaluó la capacidad de restituir el saber del profesor.

Sobre los estudiantes

El 82,7% de los estudiantes considera que es importante que exista diálogo y discusión sobre los temas tratados en clases, y el 68,6% señala que los contenidos de la clase pueden ser cuestionados. Pero para 11,3% de los estudiantes, las materias presentadas por el profesor no deben ser criticadas. El 86,5% sostiene que los estudiantes deben manifestar sus opiniones sobre los contenidos presentados por el profesor, pero el 13,5% opina que no se debe cuestionar lo enseñado por el profesor. Según el 56,5% de los estudiantes, su rol es escuchar y aprender los contenidos que enseña el profesor. Mientras que el 77,0% está de acuerdo con que los estudiantes deben reflexionar sobre los temas de la clase y establecer sus propias conclusiones.

El 39,3% de los estudiantes considera que frecuentemente expresan sus opiniones personales, aunque no exista un espacio organizado para hacerlo, y rara vez lo hace el 19,5%. El 46,5% de los estudiantes sostienen que ellos deberían construir su propia interpretación de la historia. Mientras que el 30,9% piensa que deberían memorizar lo que el profesor enseña.

El 36,3% reporta que frecuentemente los estudiantes le piden al profesor que explicita su opinión personal sobre los acontecimientos que enseña, mientras que el 29,9% piensa que eso ocurre rara vez.

El 22,4% de los estudiantes piensa que hay personas que por razones políticas o intereses personales quieren distorsionar algunas partes de la historia. El 78,8% considera que es necesario que el profesor presente evidencias cuando expone su interpretación sobre los acontecimientos históricos. Mientras que para el 12,9% no es necesario fundamentar las interpretaciones de la historia que no se comparten. El 41,0% indica que algunas evidencias pueden ser seleccionadas interesadamente, para defender algunas ideas; y el 16,3% piensa que no es necesario que toda opinión sobre la historia tenga fundamentos. El 61,1% de los estudiantes sostiene que se pueden sustentar ideas sobre la historia que no son compartidas con ningún historiador; el 16,9% señala que la historia no debe ser criticada; y según el 14,0%, en historia hay sólo una interpretación verdadera de los acontecimientos.

El 13,8% de los estudiantes dice confundirse con los contenidos cuando el profesor presenta distintas interpretaciones de un mismo acontecimiento, lo que no les sucede al 51,3% de sus pares. El 35,7% se motiva menos cuando el profesor presenta sólo una interpretación de los acontecimientos, mientras que la diversidad de interpretaciones presentadas motiva frecuentemente al 30,2% de los estudiantes.

Discusión

Sobre los “temas controversiales”

Los contenidos curriculares más controversiales para una cantidad mayor de estudiantes refieren a violaciones a los Derechos Humanos tanto en Chile como en otros países. Estos temas se ajustan a esta categoría porque se trata de acontecimientos que los estudiantes y/o sus familias, directa o indirectamente, han vivido; desatan emociones (porque afectan la vida de personas y producen sufrimientos), y porque los ciudadanos se posicionan ante ellos. Son temas presentes en el debate político, en los medios de comunicación, y también analizados en el mundo académico. Los tópicos menos controversiales —pero igualmente polémicos— refieren a acontecimientos cuyo impacto en sus vidas es más difícil de reconocer por los estudiantes. Por ello, están más alejados de sus preocupaciones inmediatas.

A pesar de la existencia de estos tópicos que son más o menos controversiales, la mayoría de los contenidos de la asignatura producen algún grado de conflicto. Pero no existe una asociación directa entre el grado de controversia que produce el tema y su enseñanza. Los profesores, según lo reportado por los estudiantes, no evitan enseñar estos tópicos. Lo que sucede es que los profesores no enseñan estos tópicos desde una perspectiva controversial, evidenciando un vacío pedagógico en la forma de enfrentar estos tópicos.

Debido a que el profesor no explicita la controversia que acompaña a un tópico, la referencia a un “tema controversial” en el aula genera conflictos entre los estudiantes, porque cuando la controversia no se expone en el aula, los estudiantes discuten en un espacio en que el profesor no participa. Además, el hecho de que los estudiantes reconozcan la existencia de conflictos deja en evidencia que en el aula no se han analizado las posiciones irreconciliables existentes fuera de la escuela, de tal manera que se haya establecido un diálogo entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesor. El conflicto tiene lugar, debido a que las argumentaciones fundadas en valores no han sido enriquecidas con nuevos saberes, no se ha explicitado que las argumentaciones derivan del lugar social en que se sitúa el otro. Se ha desaprovechado una instancia para el desarrollo de competencias para el diálogo.

A pesar de ello, cuando en el aula se presentan temas polémicos, independientemente de la forma en que sean trabajados por el profesor, la conversación se prolonga después de la clase y se originan diálogos entre pares,

con el profesor y/o con la familia. Lo que evidencia el impacto que la institución escolar tiene en la discusión social de los “temas controversiales”, aunque no hubieran sido previamente discutidos en las familias. Así, la escuela, con la educación histórica, puede aportar a la revisión de las ideas del sentido común que forman parte de los discursos cotidianos sobre el pasado (Lee 2004). La clase de historia puede aportar saberes que nutran los debates sociales y capacitar a los estudiantes para que tomen posición ante ellos. La escuela puede abrir o mantener silenciados temas de orden colectivo, sobre todo en las sociedades que han vivido conflictos sociales, como es el caso chileno. Si la escuela da espacio a estos tópicos silenciados, puede contribuir a la reparación del tejido social dañado por el conflicto social.

Además, el análisis racional de “temas controversiales” en la clase de historia, con los que los estudiantes están implicados emocionalmente, favorece la consecución de una de las finalidades de la enseñanza de la historia en la escuela en las sociedades democráticas: habilitar a los estudiantes para que sean capaces de formular un juicio individual y colectivo sobre el pasado, que incluya factores cognitivos y culturales para su comprensión, así como relacionar esa comprensión del pasado con la del presente y el futuro, como indican Sharon Macdonald y Katja Fausser (2000, en Seixas 2004).

Sobre el profesor

Según los estudiantes, mayoritariamente los profesores no presentan diversas interpretaciones sobre un “tema controversial”. No asumen una postura “neutral”. Cuando los profesores no asumen la “neutralidad”, presentan sólo los tópicos “objetivados”, “niegan” la controversia (asumen que hay sólo una interpretación de la historia) o adoctrinan presentando sola una interpretación como si fuera la única existente. Cuando no se asume la “neutralidad”, el profesor se posiciona en el lugar del poder-saber y despliega un relato afectivamente neutro, dejando fuera los tópicos polémicos y no dando espacio para que los estudiantes expliciten sus saberes u opiniones previos. Esto indica que el conocimiento se sigue presentando despojado de las epistemologías, de las teorías y de las ideologías en que emerge, y ajeno a las disputas de poder de la comunidad científica (Apple 1986). Además, en su práctica pedagógica, el profesor continúa siendo quien determina lo que debe ser aprendido y, en consecuencia, lo que debe ser silenciado, invisibilizado, negado. Vuelve a hacerse evidente que los profesores enseñan los temas que están en disputa en la sociedad y en la disciplina his-

tórica, pero no los enseñan explicitando la controversia existente, y menos aún analizando el conflicto que da origen a diversas interpretaciones.

Los profesores evitan influir en las opiniones de los estudiantes omitiendo su acuerdo o desacuerdo con la o las interpretaciones de la historia que presentan. Esto se articula con información producida en otras investigaciones (Toledo y Magendzo 2008 y 2010), donde se ha reportado que los profesores presentan relatos sobre lo acontecido sin explicitar los criterios utilizados para seleccionar los acontecimientos que analizan o articulan en su narración. Además, los relatos históricos suelen ser presentados por los profesores sin manifestar las emociones que ellos les producen, y con la formalidad propia de la clase expositiva, lo que culturalmente se asocia a la condición de verdad y objetividad. Esto limita al estudiante la posibilidad de identificar el lugar social desde el cual el profesor se posiciona para organizar su clase. Si el estudiante no es capaz de reconocer que el profesor organiza su relato desde un lugar social específico, y que existen otras interpretaciones sobre el mismo acontecimiento o proceso histórico que se enseña, el adoctrinamiento opera tanto por el contenido que se enseña como por el método que se utiliza para enseñar.

También debe considerarse que la educación no es neutra. El profesor tiene la obligación de guiar la reflexión y no puede presentar distintas interpretaciones de un “tema controversial” como si fueran alternativas (Magendzo y Toledo 2009), porque epistemológica, teórica e ideológicamente no lo son y tienen diferentes implicancias para la vida de los estudiantes. Además, el profesor, en cuanto ciudadano, se ha posicionado frente al tópico, y como la asignatura de historia tiene el propósito de formar ciudadanos que participen en la toma de decisiones con la perspectiva de alcanzar el bien común, no puede ocultar su posición ante los acontecimientos que impactan en su propia vida. Por tanto, lo esperable es que el profesor se posicione desde la “neutralidad comprometida”, es decir, que manifieste abiertamente su posición, pero indicando que siempre se debe reflexionar sobre la argumentación desplegada.

Aunque los estudiantes no estén formalmente informados sobre lo que los profesores deberían hacer o no hacer cuando enseñan un “tema controversial”, reportan acciones de adoctrinamiento, de las cuales probablemente los profesores no son conscientes: descalificaciones y uso de la emoción para orientar la interpretación del estudiante. Prácticas pedagógicas que están en contradicción con la necesidad de establecer diálogos para el tratamiento de los “temas controversiales”.

Según los estudiantes, los profesores mayoritariamente manifiestan que el propósito de la enseñanza de la historia es formar ciudadanos, pero algunos mantienen una práctica pedagógica propia del modelo tradicional de enseñanza de la historia, en la que el profesor tiene una autoridad incuestionable, niega la capacidad interpretativa del estudiante, evita establecer diálogos con ellos y presenta relatos históricos unívocos. Esto indica que algunas concepciones básicas sobre la enseñanza de la historia tradicional no han sido deconstruidas. Lo que se asocia con que algunos estudiantes aún mantienen la representación de la historia como un relato único y verdadero, y/o tienen la expectativa de que el profesor mantenga su lugar de poseedor del saber.

En consecuencia, se posicionan como estudiantes pasivos, con capacidades y conocimientos insuficientes para debatir con los profesores, y sin capacidad para cuestionar su acción. Sin embargo, un grupo relevante de estudiantes desea o establece una relación más igualitaria con los profesores, y piensa que ellos esperan que los estudiantes desarrollen una actitud crítica sobre la sociedad en que viven. Por ello, son escasos los estudiantes que aceptan sin cuestionamiento la imposición de la normatividad social.

A pesar de los cambios ocurridos, la clase expositiva se mantiene como la actividad más frecuentemente realizada por los profesores, pero han incorporado una diversidad de modalidades didáctico-pedagógicas, que se han sumado a la escucha del relato del profesor. Algunas de esas actividades son propias del modelo de enseñanza tradicional de la historia (Toledo, Gazmuri y Magendzo 2010), pero más de la mitad de los profesores ha incorporado actividades impulsadas por la Reforma curricular de 1996. Se trata de metodologías activas, participativas, dialógicas, que consideran la construcción de interpretaciones. Sin embargo, un tercio de los profesores —como ha sido descrito en investigaciones anteriores— reproduce las prácticas con las que fueron formados (Toledo y Magendzo 2008): suponen la existencia de una historia oficial, valoran el aprendizaje memorístico, y el saber es concebido como acumulación de información. Otro grupo menor de profesores combina actividades didácticas tradicionales y otras actualizadas.

Según lo reportado por los estudiantes, podría estar teniendo lugar un proceso de transformación de los procedimientos didácticos: algunos profesores organizan actividades que permitirían a los estudiantes construir sus propias interpretaciones históricas y, en alguna medida, confrontarlas con las de sus pares. Además, la in-

corporación de la investigación como estrategia didáctica podría ser un indicador de una incipiente transformación de las estrategias de aprendizaje que despliegan los profesores, lo que estaría asociado a un cambio de concepción de la historia y a un cambio en la concepción del rol del estudiante (que se piense como un sujeto activo en su aprendizaje). Por ello, algunos profesores estarían más cerca de reconocer la diversidad de interpretaciones de un mismo acontecimiento y la capacidad de los estudiantes para generar conocimiento. Sin embargo, otros profesores aún continúan desplegando estrategias propias de la enseñanza tradicional de la historia, porque reproducen su experiencia como estudiantes, o porque no cuentan con la formación y/o condiciones de trabajo para planificar clases más innovadoras.

Lo que los profesores sí han incorporado en sus prácticas son materiales didácticos que se asocian a metodologías activas. Todas ellas innovadoras y más entretenidas y motivantes para el aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes. Pero las actividades que exigen la construcción de argumentaciones, la toma de posición y el diálogo son aún muy poco ejecutadas. Por tanto, se puede afirmar que los profesores enseñan los temas que están en disputa a nivel social, que han incorporado actividades, procedimientos y estrategias propios de la didáctica contemporánea (Toledo, Gazmuri y Magendzo 2010), pero las clases que abordan estos temas no se organizan en torno al reconocimiento de la diversidad de interpretaciones. Los profesores conocen los referentes didácticos que permiten trabajar las clases desde una perspectiva controversial, pero en su acción pedagógica no los articulan de tal forma que organicen la clase desde el análisis del conflicto.

Sobre la evaluación de aprendizajes

Muchos profesores, según lo reportado por los estudiantes, han incorporado actividades evaluativas que implican búsqueda de información, argumentación y diálogo, evaluando la capacidad reflexiva y la comprensión de conceptos propios de la historia y las ciencias sociales. Pero priman las formas de evaluación propias de la enseñanza tradicional de la historia y sus categorías disciplinares. Esas actividades que la mayoría de los profesores realizan para evaluar el aprendizaje, no siempre permiten poner en evidencia la capacidad de los estudiantes para buscar información, construir argumentos, posicionarse, dialogar, ser empáticos, y otras competencias necesarias para que un estudiante pueda participar en los debates sociales en los cuales se ve involucrado cotidianamente. Lo esperado es que, para una

evaluación del aprendizaje sobre un “tema controversial”, el estudiante se enfrente a situaciones controversiales cercanas, que las analice y que pueda establecer sus implicancias y debatir sobre el tópico.

Sin embargo, a pesar de que la transformación no es total, hay que destacar que la evaluación centrada en la cuantificación de la capacidad del estudiante de restituir el saber del profesor va en franco retroceso.

Sobre los estudiantes

Según lo que indican los estudiantes, pierde hegemonía la concepción de la escuela como un lugar donde ellos tienen una posición subordinada. La idea del profesor situado en el lugar del saber-poder está siendo reemplazada por una relación más igualitaria con el profesor, en la cual los estudiantes se conciben como sujetos de aprendizaje. No obstante, un pequeño porcentaje de estudiantes aún asume una concepción tradicional de la enseñanza, y han interiorizado que su rol debe ser pasivo y consideran que el profesor posee el conocimiento que debe ser aprendido.

Esto significa que existen condiciones adecuadas para que los profesores trabajen los tópicos en disputa social y disciplinar desde una perspectiva controversial. Esto, porque los estudiantes consideran que en la clase es necesario dialogar, cuestionar y reflexionar sobre el conocimiento presentado por el profesor, y porque ellos desean construir sus propias interpretaciones sobre la historia y manifestar sus opiniones. Esto queda en evidencia, debido a que, aunque la clase no considere la participación de los estudiantes, ellos expresan sus opiniones en forma espontánea, incluso cuando no pueden participar en un diálogo organizado con un propósito específico. Entonces, pareciera que los estudiantes comprenden el carácter interpretativo de la historia y la forma de construcción de los relatos históricos, pero no han vivenciado la experiencia de posicionarse frente a diversas interpretaciones, puesto que no articulan su deseo de dialogar, reflexionar y establecer sus propias conclusiones, con la motivación que puede producir una clase que se organiza tensionando las controversias sociales.

Conclusiones

Se constata un lento y progresivo proceso de transformación de la enseñanza de la historia en las escuelas: desde la utilización inicial de la historia para “chile-

nizar” y disciplinar a los sectores populares hasta definir que su propósito es la formación de ciudadanos para la participación en una sociedad democrática. Sin embargo, la instauración de una dictadura mediante el golpe de Estado de 1973 significó un retorno a un modelo de enseñanza más conservador y tradicional. Pero una vez recuperada la democracia, de acuerdo con los postulados de la didáctica de la historia contemporánea (Toledo, Gazmuri y Magendzo 2010), la enseñanza de la historia se concibe como un espacio pedagógico privilegiado para que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para participar activamente en la sociedad.

Sin embargo, aunque la Reforma curricular de 1996 incluyó en los programas de estudio tópicos que son controversiales en la sociedad y en la disciplina histórica, y aunque la metodología de clases propuesta para implementar estos programas de estudio invita a presentar las diferentes interpretaciones de los mismos acontecimientos y procesos históricos, las clases no se organizan desde una perspectiva controversial, en la medida en que los profesores evitan enseñar los temas controversiales. Lo que parece suceder es que hay resistencias o falta de experiencia en la organización de diálogos, tensionar el conocimiento, expresar opiniones, dar la palabra a los estudiantes. Si esto sucediera, el espacio pedagógico se potenciaría porque los estudiantes esperan una relación más igualitaria con sus profesores, desean asumir un rol activo en las clases analizando críticamente los contenidos curriculares, expresando sus opiniones, construyendo interpretaciones de la historia y debatiendo. Pero para los profesores aún es complejo reconocer el conflicto que se encuentra al inicio de los acontecimientos sociales, y el conflicto como un recurso didáctico que potencia los aprendizajes de los estudiantes.

Los profesores han diversificado e incorporado actividades, procedimientos, estrategias y actividades evaluativas nuevos, pero aún no se ha producido una transformación de su práctica pedagógica. Enseñan los temas polémicos, pero no los tensionan. No todos explicitan su opinión, aunque la transmiten implícitamente en sus relatos. Los estudiantes opinan, pero no dialogan. La clase no se organiza a partir de las controversias. Aún pervive la lógica de la enseñanza tradicional de la historia. Se observan importantes avances, pero la transformación no ha sido aún posible. Para que esta ocurra, es necesario que se cuestione el origen del conocimiento entregado, que se comprenda el sentido de la controversia, que el currículo incorpore los problemas de la vida de

los estudiantes y que el diálogo argumentado sea la herramienta para analizarlos. Para que la transformación tenga lugar, el profesor debe transformarse en un “intelectual transformativo” (Gimeno 1988; Giroux 1990).

Por su formación, el profesor de historia tiene herramientas para asumir ese rol. Pero hay que tener presente que en el sistema escolar, como en toda institución social, existen mecanismos de regulación que inducen a la reproducción del conocimiento hegemónico y las prácticas pedagógicas tradicionales. Por ello, para que la transformación tenga lugar se requieren profesores formados como “intelectuales transformativos”, con amplios conocimientos de historiografía y ciencias sociales, y capacitados para la acción política, que puedan articular la enseñanza de la historia con los tópicos debatidos en los contextos de la vida cotidiana de los jóvenes. Profesores que comprendan que las controversias están en el origen y resolución de los temas en disputa y que la acción ciudadana se proyecta desde ellos. Desde esta perspectiva, asumir la enseñanza de la historia con un sentido controversial, se vincula estrechamente con la pedagogía y la didáctica crítica, de suerte que va más allá de ser un ejercicio innovador, y hace necesario asumir la acción pedagógica como una práctica que empodera y transforma. *

Referencias

1. Advisory Group on Citizenship. 1998. *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority. *Leading Education and Social Research*. Institute of Education, University of London. <<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1998-crick-report-citizenship.pdf>>.
2. Apple, Michael. 1986. *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
3. Applebaum, Barbara. 2003. Social Justice, Democratic Education, and the Silencing of Words that Wound. *Journal of Moral Education* 32, n° 2: 151-162.
4. Aravena, Marcela y Javier Zúñiga. 2012. La institucionalización del docente secundario en Chile. ¿Progreso profesional o repliegue del oficio? *Revista Historia de la Educación-Anuario* 13, n° 2. <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S231392772012000200002&script=sci_arttext>.
5. Asimeng-Boahene, Lewis. 2007. Creating Strategies to Deal with Problems of Teaching Controversial Issues in Social Studies in African Schools. *Intercultural Education* 18, n° 3: 231-242.
6. Bailey, Charles. 1975. Neutrality and Rationality in Teaching. En *Values and Authority in Schools*, eds. David Bridges y Peter Scrimshaw. Londres: Hodder & Stoughton, 124-132.
7. Briones, Guillermo, Eduardo Castro, Adriana Delpiano, Rafael Echeverría, Verónica Edwards, Marcela Gajardo, Consuelo Gazmuri, Luis Eduardo González, Ricardo Hevia, Carmen Luz Latorre, Gabriela López, Abraham Magendzo, Salomón Magendzo e Iván Núñez. 1984. *Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones y Educación.
8. Brunner, José Joaquín. 1980. *Sociología de los principios educacionales: un análisis de dos reformas de los planes y programas de la enseñanza básica chilena: 1965 y 1980*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <<http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/publicos/1980/DT/001169.pdf>>.
9. Carretero, Mario y Manuel Montanero. 2008. Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación* 20, n° 3: 133-142.
10. Chilcoat, George y Jerry Ligon. 2003. “It Is Democratic Citizens We Are After”: The Possibilities and the Expectations for the Social Studies from the Writings of Shirley H. Engle. *International Journal of Social Education* 18, n° 2: 76-92.
11. Crongold, Josh y David Waddington. 2006. “Teacher Neutrality Reconsidered: Implications for the Political Science Classroom”. Ponencia presentada en el Annual Meeting of American Political Science Association, Estados Unidos.
12. Cotton, Deborah. 2006. Teaching Controversial Environmental Issues: Neutrality and Balance in the Reality of the Classroom. *Educational Research* 48, n° 2: 223-241.
13. Crick, Bernard. 1998. *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority.
14. Cuypers, Stefaan y Haji Ishtiaque. 2006. Education for Critical Thinking, Can It Be Non Indoctrinative? *Educational Philosophy and Theory* 38, n° 6: 724-727.
15. Egaña, Loreto. 2000. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM.
16. Fink, Nadine y Charles Heimberg. 2006. ¿Cómo se representan la historia y las ciencias sociales los alumnos de la Suiza francófona? *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 5: 45-54.
17. Finkin, Matthew, Robert Post, Cary Nelson, Ernst Benjamin y Eric Combest. 2007. *Freedom in the Classroom*. American Association of University Professors. <<http://www.aaup.org/AAUP/comm/rep/A/class.htm>>.
18. Gimeno Sacristán, José. 1988. *El currículo. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
19. Giroux, Henry. 1990. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós Ibérica.
20. Gysling, Jacqueline. 2001. Reforma curricular: el caso de Chile. En *Informe para el proyecto: alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*, eds. Ministerios de Educación Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: Manuscrito inédito.

21. Hanks, Chris. 2008. Indoctrination and the Spaces of Reasons. *Educational Theory* 58, n° 2: 193-194.
22. Harwood, Angela y Carole Hahn. 1990. *Controversial Issues in the Classroom*. ERIC. <http://www.pbs.org/teacherline/courses/tech190/eric_controversial_issues.htm?cc=tlredi>.
23. Henríquez, Rodrigo. 2011. Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años. *Clío & Asociados* 15: 9-26. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5012/pr.5012.pdf>.
24. Hess, Diana. 2004. Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science & Politics* 37, n° 2: 257-261.
25. Hocutt, Max. 2005. Indoctrination vs. Education. *Academic Questions* 18, n° 3: 35-43.
26. Hurst, David y Wayne Ross. 2000. *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. Nueva York: Falmer Press.
27. Iglesias, Ricardo. 2009. El papel de la educación en la construcción del Estado nacional chileno en el siglo XIX. En *Nación y nacionalismo en Chile. Siglo XIX*, tomo II, eds. Gabriel Cid y Alejandro San Francisco. Santiago de Chile: Centro de Estudios Bicentenario, 39-72.
28. Kelly, Thomas. 1986. Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory and Research in Social Education* 14, n° 2: 113-138.
29. Laville, Christian. 2000. La guerre des récits: débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire. En *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*, eds. Henri Moniot y Maciej Serwanski. París: L'Harmattan, 151-164.
30. Laville, Christian. 2003. Histoire et éducation civique: constat d'échec, propos de remédiation. En *Pistes didactiques et chemins d'historien: Textes offerts à Henri Moniot*, eds. Marie Christine Baquès, Annie Bruter y Nicole Tutiaux-Guillon. París: L'Harmattan, 225-240.
31. Lee, Peter. 2004. Putting Principles into Practice: Understanding History. En *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom*, eds. Suzanne Donovan y John Bransford. Washington: The National Academic Press, 29-214.
32. Legardez, Alain. 2003. L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le Cartable de Clío* 3: 245-253.
33. Legardez, Alain y Laurence Simonneaux. 2006. *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. París: ESF Éditeur.
34. Levinson, Ralph. 2006. Towards a Theoretical Framework for Teaching Socio-Scientific Controversial Issues. *International Journal of Science Education* 28, n° 10: 1201-1224.
35. Ley N° 3.654 del 26 de agosto de 1920. *Diario Oficial de Chile*.
36. López-Facal, Ramón. 2010. "Los problemas de candente actualidad en la enseñanza de las ciencias sociales". Ponencia presentada en las VII Jornades Internacionals de Recerca en didàctica de les ciències socials. Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
37. Macdonald, Sharon y Katja Fausser. 2000. Towards European Historical Consciousness. En *Approaches to European historical consciousness: reflections and provocations*, ed. Sharon Macdonald. Hamburgo: Koerber Stiftung, 9-30.
38. Magendzo, Abraham y María Isabel Toledo. 2009. Moral Dilemmas in Teaching Recent History Related to the Violation of Human Rights in Chile. *Journal of Moral Education* 38, n° 4: 445-465.
39. Merry, Michael. 2005. Indoctrination, Moral Instruction, and Nonrational Beliefs: A Place for Autonomy? *Educational Theory* 55, n° 4: 405-409.
40. Ministerio de Educación. 1974. Circular n° 41 del 19 de agosto.
41. Ministerio de Educación. 2005. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media. Actualización 2005*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
42. Ministerio de Educación. 2009. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
43. National Council for the Social Studies. 1994. *Expectation of Excellence: Curriculum Standards for the Social Studies*. Washington: National Council for the Social Studies.
44. National Council for the Social Studies. 2010. *National Curriculum Standards for Social Studies: A framework for Teaching, Learning, and Assessment*. National Council for the Social Studies. <<http://www.socialstudies.org/system/files/images/documents/7404217.pdf>>.
45. Oliva, María Angélica. 2010. Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação* 15, n° 44: 311-328.
46. Oulton, Christopher, Justin Dillon y Marcus Grace. 2004. Reconceptualising the Teaching of Controversial Issues. *International Journal of Science Education* 26, n° 4: 411-423.
47. Oulton, Christopher, Vanessa Day, Justin Dillon y Marcus Grace. 2004. Controversial Issues-Teachers Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education* 30, n° 4: 490-491.
48. Pagès, Joan. 2002. Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo* 30, n° 1: 255-269.
49. Pagès, Joan. 2007. La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica* 9: 205-214.

50. Rengifo, Francisca. 2012. Familia y escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional, Chile, 1860-1930. *Revista Historia* 1, n° 45: 123-170.
51. Reyes, Leonora. 2002. ¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el periodo post-autoritario. *Revista CyberHumanitatis* 23. <<http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/viewArticle/5606/5474>>.
52. Sagredo, Rafael y Sol Serrano. 1994. *Un espejo cambiante: la visión de la Historia de Chile en los textos escolares*. Educational Portal of the Americas, <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_29/artc6/index.aspx?culture=en>.
53. Seixas, Peter. 2004. Introduction to *Theorizing Historical Consciousness* de Peter Seixas. Toronto: University of Toronto Press.
54. Siegel, Harvey. 1987. *Relativism Refuted. A Critique of Contemporary Epistemological Relativism*. Dordrecht: Reidel.
55. Simonneaux, Jean. 2011. *Les configurations didactiques des questions socialement vives économiques et sociales*. Habilitación para dirigir investigaciones, Université de Provence. <http://oatao.univ-toulouse.fr/5289/1/Simonneaux_5289.pdf>.
56. Stenhouse, Lawrence. 1983. *Authority, Education and Emancipation*. Londres: Heinemann Educational Books.
57. Stradling, Robert. 1984. Controversial Issues in the Classroom. En *Teaching Controversial Issues*, eds. Sidney Hill y Colin Reid. Londres: Edward Arnold, 1-12.
58. Stradling, Robert. 1985. Controversial Issues in the Curriculum. *Bulletin of Environmental Education* 170: 9-13.
59. Stradling, Robert, Michael Noctor y Bridget Baines. 1984. *Teaching Controversial Issues*. Londres: Edward Arnold.
60. Toledo, María Isabel y Abraham Magendzo. 2008. *Estudio exploratorio de la enseñanza y aprendizaje de la sub-unidad 'Régimen Militar y transición a la Democracia'*. Informe final Proyecto FONDECYT N° 1060550. Santiago de Chile: Manuscrito inédito.
61. Toledo, María Isabel y Abraham Magendzo. 2010. *Estudio cuantitativo y cualitativo de la enseñanza de la 'historia del presente' de acuerdo al currículo de la Reforma, según los profesores, estudiantes y padres de 6° básico: identificación de buenas prácticas y metodologías de enseñanza*. Informe final Proyecto FONDECYT N° 1085228. Santiago de Chile: Manuscrito inédito.
62. Toledo, María Isabel, Abraham Magendzo, Virna Gutiérrez y Ricardo Iglesias. 2015. Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos* (en prensa).
63. Toledo, María Isabel, Renato Gazmuri y Abraham Magendzo. 2010. Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 63: 77-92.
64. Tutiaux-Guillon, Nicole. 2010. “Les questions socialement vives, un défi pour l’histoire et la géographie scolaires”. Ponencia presentada en las VII Jornades Internacionals de Recerca en didàctica de les ciències socials. Les qüestions socialment vives i l’ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
65. Tutiaux-Guillon, Nicole. 2012. “Les questions socialement vives en histoire et en géographie: quelles analyses didactiques?” Ponencia presentada en el XVII Congrès Mondial AMSE-AMCE-WEAR Les recherche en éducation et en formation: enjeux et défis aujourd’hui. Université de Reims, Francia.
66. Valenzuela, Juan Miguel, Pía Labarrera y Paula Rodríguez. 2008. Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de la política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* 4: 129-145.
67. Vandenberg, Donald. 2009. Critical Thinking about Truth in Teaching: The Epistemic Ethos. *Educational Philosophy and Theory* 41, n° 2: 155-165.
68. Vashist, Savita. 1993. *Social Studies in Secondary Schools: Encyclopaedia of Teaching of Social Studies*. Nueva Delhi: Anmol.
69. Wales, Jenny y Paul Clarke. 2005. *Learning Citizenship*. Londres: Routledge Falmer.